

¿ES POSIBLE ENSEÑAR LA ORTOGRAFIA ACENTUAL?

Flor de María Pérez Z.

En la base de los aprendizajes ortográficos subyacen dificultades perceptivas, psicomotrices y sobre todo didácticas a las que hay que adelantarse mediante una pedagogía preventiva y correctiva basada, sobre todo, en la lógica del proceso más que en enunciados normativos formalísticos

Rodríguez, 1984

Introducción

Son muchas y frecuentes las voces que, en el medio educativo costarricense, comentan el problema de la ortografía (o de su ausencia) en los alumnos de todos los niveles. Por lo mismo, Chavarría (1988) afirma que "La ortografía es como el tiempo; todo el mundo la comenta pero nadie hace nada al respecto" (p. 13).

Aunque a lo mejor se *hace mucho* por resolver este problema, es probable que lo estemos haciendo equivocadamente, ya sea por costumbre arraigada fuertemente o por desconocimiento de las causas que provocan la disortografía.

Este artículo pretende ser una pequeña contribución en la búsqueda de soluciones para el fenómeno disortográfico. Por ello se concentra en un aspecto parcial de la ortografía: el acento y su enseñanza. Antes, sin embargo, se comentan algunos aspectos generales de la ortografía como problema.

Algunas evidencias del problema

En un artículo escrito por García (1987, p. 11), se recogen los resultados de un diagnóstico de la ortografía de estudiantes costarricenses, hecho por el Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación

Costarricense, en una forma amplia y a una vasta población. En el artículo mencionado se da cuenta de que "El rendimiento en ortografía es deficiente; las medias aritméticas en las pruebas de cuarto, sexto y séptimo años están por debajo del puntaje mínimo aceptable de 60%, y en décimo y undécimo muy cerca de él (61% y 63% respectivamente)".

No conocemos los resultados de ningún estudio más reciente, similar al ya citado, pero un recuento de errores hecho por Chavarría (1988), con base en escritos de estudiantes universitarios, nos permite afirmar que la situación sigue siendo parecida o peor. La condición del lenguaje escrito, en cuanto a ortografía, es motivo de preocupación para muchos docentes y tiene causas múltiples y complejas.

El interés por la ortografía, desde luego, puede deberse a un deseo de estudiar y conocer más la lengua desde una perspectiva teórica, o provenir de una preocupación práctica relacionada con un problema educativo, esto es, social como lo plantea Chavarría (1988); o como un fenómeno de raíces más profundas, que toca la semiología y que Valembois (1983, p. 102 y 103) considera anclado en lo que define como una "conducta signica" característica del costarricense, cuyas manifestaciones se pueden encontrar en casos como los que se presentan aquí:

- reduccionismo del sistema fónico;
- pereza articulatoria (las conversaciones se transforman en intercambios de monosílabos y sonidos que recuerdan las expresiones de los animales);
- defectuoso manejo del código escrito en general; por ejemplo, descuido en la separación de palabras, en la puntuación y en la estructuración de los párrafos;
- deficiente estructuración del discurso oral.

Lo planteado por Valembouis (1983) nos indica que hay un problema de actitud ante los signos visuales, debido a que el costarricense reacciona con indiferencia e incomprensión al afán correctivo de los maestros. Esto lo achaca el autor mencionado a que esos signos (por ejemplo, separación de palabras o puntuación) "se han enseñado como características formales, esto es superficiales e inútiles" (p. 104). Ello conduce a la indiferencia o, lo que es peor, al menosprecio total de cualquier intento por corregir las imperfecciones del lenguaje escrito.

La ortografía es parte de ese lenguaje y obedece a una *convención*, aunque el término, etimológicamente, haga referencia a escritura "correcta" (ortos = correcto), lo cual implica ya un criterio evaluativo del texto producido por alguien.

Como convención, tiene que ser aceptada por los usuarios del lenguaje; pero si estos la miran con desprecio e indiferencia, poco puede hacerse por rectificar errores en el uso, esto es, en la aplicación de normas o reglas de escritura que surgen de la misma convención.

Por ello es necesario -antes de calificar de incorrecta la escritura de las palabras- analizar mejor el origen de las "incorrecciones" y llevar al aprendiz a la convicción de que es necesaria la ortografía, igual que son indispensables otras destrezas o conocimientos que se contemplan en los programas oficiales de escuelas y colegios y que, como afirma Valembouis (1983), permiten "una concepción, expresión y conservación correcta del pensamiento" (p. 106).

En todo caso, el fenómeno de la disortografía o cacografía -como usualmente se llama a la antítesis de la ortografía- debe analizarse y enfrentarse buscando el lugar donde se

sostienen sus raíces: la sociedad y el sistema educativo.

Valembouis es tajante al afirmar que "el tico escribe *mal* porque habla *mal* y porque piensa *mal*; entendidos estos adjetivos no en un sentido moralizante de la palabra sino con referencia a un uso deficiente en calidad y profundidad" (p. 106).

La escuela -primaria y secundaria- tiene en esto una responsabilidad muy grande, puesto que se supone que en ella se enseña a escribir, a hablar y a pensar ¿Será que nuestras instituciones educativas se han olvidado de la importancia de pensar? Obsérvese que el autor citado llega a la conclusión de que el tico *piensa mal*, o sea, tiene deficiencias para estructurar y expresar su pensamiento, y en este aspecto se encuentra -según él- el origen de otras fallas de la escritura.

Cierto es que podemos estar en desacuerdo con el autor supracitado, pero ello no quita lo interesante de la perspectiva con que él analiza el problema ortográfico de los costarricenses.

Además de esta perspectiva semiológica ya planteada, existe también la conciencia en diversos autores (Ugalde, 1988; Avila, 1988; Kiguel, 1989, por ejemplo) de que los problemas ortográficos tienen su origen en las privaciones sociales y económicas que padecen muchos alumnos, por lo que la solución -según este punto de vista- se vuelve más difícil todavía.

La tercera posición o perspectiva achaca gran parte de los problemas para el aprendizaje de la ortografía a una deficiente enseñanza, tanto en cuanto a técnicas propiamente dichas, como a la omisión que hace el docente de factores personales de los alumnos (capacidad perceptual, habilidades especiales, etc.). Al respecto son interesantes los puntos de vista de Rodríguez, 1984; Zamora, 1981; Beirute y González 1984; Urría, 1988 y Salgado, 1985, quienes sostienen -con obvias diferencias en algunos aspectos particulares- que una mejor atención a los métodos de enseñanza, un adecuado conocimiento de las dificultades lingüísticas de la ortografía, y una noción clara de las características de los aprendices, permitirían realmente *enseñar y aprender* la escritura de las palabras de nuestro idioma, de acuerdo con las normas del registro estándar.

La ortografía castellana

Como parte del código escrito, la ortografía se aprende (si es posible) tardíamente; esto es, bastante después de aprender a hablar. Ugalde (1988) indica que "El niño primero aprende la forma oral del lenguaje y solo más tarde -si tiene la posibilidad- aprende el código escrito" (p. 47).

Además de esto, es necesario tener presente la estrecha relación que se da entre el código oral y código escrito, por la decisiva influencia que aquel proyecta sobre este, sobre todo cuando se inicia el aprendizaje de la escritura o cuando sobre ella siguen pesando las imperfecciones de una lengua oral no decantada por el aprendizaje sistemático. Se podría pensar en muchos ejemplos de escritura *incorrecta* que son reflejo de *incorrecciones* de la lengua oral. Baste uno, observado recientemente en un rótulo que se escribió en la envoltura de unas pizzas: "Jamón y queso. En 16 peasos". La palabra "peasos" fue escrita así por alguien que, probablemente, la pronuncia de esa manera.

Este es un caso, entre muchos, de correspondencia oral-escrita, y presenta dos problemas: ausencia de la consonante intervocálica d (fenómeno muy frecuente en el habla) y cambio de z por s (que tiene, para los hablantes hispanoamericanos, el mismo sonido pero distinta grafía).

Llegamos entonces, volviendo específicamente a la ortografía castellana, a la discusión de si es fácil o difícil aprenderla; si el conocimiento práctico del código oral facilita o dificulta ese aprendizaje; y si -como frecuentemente se dice- las palabras del idioma español "se escriben como suenan".

Tenemos que concluir, tanto como consecuencia de las consultas bibliográficas (Chavarría, 1988; Ugalde, 1988; Urría, 1988; Lobrot, 1980) como de la experiencia profesional, que existen muchos desajustes entre las fonías y las grafías del español. Por ejemplo, J y G pueden "sonar" igual en ciertos casos, pero la G tiene, además, otro sonido en determinadas posiciones; S, C y Z tienen, en el español de América, el mismo sonido, aunque la C también suena como K en algunas posiciones. Así, pues, las palabras del español no necesariamente se escriben como se pronuncian.

La ortografía castellana no es tan simple como parece porque "la relación habla: grafía no es tan patente como generalmente se cree" (Chavarría, 1988, p. 31). El español no es, en realidad, una lengua fonética, de manera que el origen de muchos errores de escritura -las disortografías- está en la falta de concordancia entre el código oral y el escrito o en detalles particulares de este último.

El proceso de escribir ortográficamente es, además, complejo y obliga al aprendiz a dominar varias destrezas fundamentales. Rodríguez (1984, p. 17) las resume así:

1. Habilidad para el análisis sónico de la palabra hablada y la configuración de fonemas estables.
2. Capacidad para el análisis cinestésico de los sonidos; el niño no debe sufrir falsas sensaciones cinestésicas al repetir él mismo los sonidos escuchados.
3. Capacidad para recordar una forma gráfica ausente; configuración y discriminación de los grafemas.
4. Capacidad para la secuenciación y ordenación correcta de los elementos sónicos y gráficos.
5. Asociación correcta de los procesos gráficos y fónicos.
6. Dotar a la síntesis grafofónica de sentido: estructuración semántica y gramatical".

Si hay deficiencias en una sola de las habilidades anteriores, o sea, si no se desarrollan todas, se producirán errores específicos cuyo diagnóstico y tratamiento son necesarios, para lograr que el niño aprenda a escribir, una vez vencida la dificultad de manejar el desfase entre la lengua oral y la escrita.

Así pues, el aprendizaje de la ortografía castellana no es tan fácil, puesto que confluyen en él una serie de factores de diversa índole entre los que se cuentan, al menos, -según lo expuesto en líneas anteriores- las particularidades y exigencias del código escrito y su relación con la lengua oral; las características y condiciones propias del aprendizaje de la escritura; y las técnicas y los recursos didácticos que emplean los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La ortografía acentual y su enseñanza

Se han expuesto, en párrafos precedentes y en forma general, las dificultades que implica el aprendizaje de la ortografía castellana, pero deseamos centrarnos ahora en un aspecto específico de este tema para tratar de responder tanto a la pregunta que constituye el título de este trabajo como a esta otra: ¿Qué particularidades tiene la ortografía acentual en nuestro idioma?

Partimos de una posición optimista al intentar responder las preguntas mencionadas, pues aunque estamos conscientes de que la ortografía acentual castellana es complicada y difícil de manejar, sí es posible enseñarla y por tanto aprenderla.

La Real Academia de la Lengua, en su *Esbozo de una nueva gramática* (1973 pp. 64-84), incluye el acento de intensidad dentro de las características fonológicas de nuestra lengua. Este acento, que es una variable de la amplitud de onda, se presenta a lo largo de todo grupo fónico (secuencia definida por pausas) con relativas variables de intensidad en las distintas sílabas. Tiene similitudes con los fonemas, pero a diferencia de estos, su definición está condicionada a la "comparación de dos o más puntos de la cadena sonora y su entidad no consiste sino en ese fenómeno de contraposición" (p. 64). Es decir, la definición de sílaba acentuada supone, necesariamente, la existencia de otra sílaba no acentuada en el grupo fónico que se analiza, o en la palabra que se estudia.

Esto último se vuelve muy importante al enseñar (y aprender) la ortografía acentual, porque es necesario que el aprendiz perciba y discrimine el acento de intensidad por una parte y, por otra, que conozca y aplique las normas de acentuación propiamente dichas. Con respecto a la percepción existen, al menos, dos consideraciones importantes que es necesario tener en cuenta porque influyen en el aprendizaje: "la conciencia de oposición ortográfica que le permitirá al alumno ser consciente de la posibilidad de error" (Salgado, 1985, p. 17) al tratar de discriminar el acento de intensidad, y la "actitud signica" del costarricense, ya mencionada en un apartado anterior y definida por Valembos (1983). Si la conciencia de oposición ortográfica no se ha desarrollado

en el alumno, y su "actitud signica" es negativa, será casi imposible que logre el aprendizaje de la ortografía acentual.

Ahora bien, al consultar algunos estudios realizados sobre ortografía acentual se confirma que, como indica Grompone (citada por Urria, 1988) la ausencia de la tilde (acento ortográfico) es el error cometido con mayor frecuencia por quienes escriben. En Costa Rica, Chavarría (1988) afirma que los ejemplos de la omisión del acento gráfico en los trabajos de colegiales constituyen la regla y no la excepción, y son bastante frecuentes en los trabajos de los universitarios" (p. 112-113). Por su parte Rodino y Ross (1985), al comentar lo relativo a ausencia de tildes en los escritos de los universitarios costarricenses, indican que esos "son, como los docentes acordarán, los errores más comunes" (p. 36).

Está de por medio en este problema acentual, como en otras situaciones de aprendizaje de la escritura, el traslado que se hace de las características del código oral al escrito. El aprendiz de las normas de este último no tiene aún lo que Manrique y Signorini (1988) llaman conciencia lingüística, que es una de las "estrategias que se manifiestan como la habilidad para reflexionar sobre el lenguaje, separando la forma del significado" (p.5).

Pero ocurre, además, que el uso de la tilde no tiene necesariamente correspondencia directa con el acento de intensidad, sino que responde a reglas convencionales, por lo que los aprendices -al no hallar características distintivas en la pronunciación y no entender adecuadamente esas reglas- escriben la tilde (cuando lo hacen) o la omiten, siguiendo un procedimiento dictado por el azar o la ocurrencia momentánea, u obedeciendo al recuerdo de una imagen gráfica incorrecta de la palabra aprendida.

Así, el niño que empieza a aprender a escribir -o el que ha aprendido mal- no puede llegar fácilmente a la reflexión metalingüística, y menos en aquellas situaciones en que la escritura presenta mayores exigencias cognoscitivas, como es el caso de la acentuación castellana, para cuyo dominio se requiere una comprensión muy clara de las unidades básicas del sistema de escritura (sílabas, palabras) y de las características sónicas de las palabras, además de las reglas o convenciones que definen cuáles se deben tildar.

Por lo anterior, el problema de la enseñanza-aprendizaje de la ortografía acentual debe enfrentarse considerando con mucha claridad y con gran cuidado los dos aspectos básicos que encierra: por una parte, el acento de intensidad que todas las palabras de dos o más sílabas tienen (dejamos aparte algunos monosílabos acentuados), o sea, el fenómeno acústico y, por otra, la tilde que representa o señala a veces ese acento en la escritura.

En nuestro país se empieza a tratar el tema del acento de intensidad desde los primeros años de la Enseñanza General Básica (Programa de Estudios. I Ciclo Integrado, MEP, 1991) y luego se mantiene como contenido hasta casi concluir la Segunda Enseñanza. Sin embargo, no se logra el éxito deseado, según lo indican la experiencia de muchos docentes y los estudios ya mencionados que dan cuenta de serias deficiencias de expresión en nuestros estudiantes en lo que a tildar las palabras se refiere.

Así, pues, no es la falta de tratamiento del tema en la escuela o el desconocimiento de las reglas de acentuación lo que provoca la falla, sino la forma de enfocar el asunto y los procedimientos didácticos que se emplean.

Consideramos que en la base del problema está el olvido que se hace de la necesidad del enseñar al alumno a percibir y discriminar auditivamente, con toda seguridad, la sílaba acentuada o tónica en cada palabra, o bien, la rapidez con que se trata este tema en la escuela. Al respecto, Urria (1988) indica que "en la enseñanza de la ortografía acentual la identificación e internalización de la estructura acústica de las palabras debe estar totalmente afianzada como paso previo al conocimiento y aplicación de las reglas sobre el uso de la tilde" (p.11).

La clave del éxito radica, pues, en gran medida, en dar el paso previo; esto es, alcanzar el dominio de la discriminación auditiva de la sílaba acentuada. Mientras esto no se logre, tampoco podrá llegarse al dominio de la acentuación escrita.

Kiguel (1989) ofrece tres propuestas de solución al problema de la ortografía, que si bien son generales, también tienen validez para ayudar en la tarea específica de enseñar a tildar correctamente las palabras. De acuerdo con tales propuestas, el maestro debería:

1. Tener conocimientos lingüísticos más completos para que su visión de las relaciones entre código oral y código escrito sea más clara y para que conozca y entienda mejor no solo el sistema fonético - fonológico de la lengua, sino también las diferencias entre su lenguaje y el de sus alumnos. Esto le permitiría una mejor comprensión del fenómeno ortográfico en toda su complejidad y le daría un criterio más amplio para juzgar la disortografía de sus alumnos.
2. Promover en clase situaciones de escritura espontánea que vuelvan placentero el acto de aprender la lengua. Los alumnos deben, más que repetir reglas de memoria o copiar lo que el maestro indica, producir textos y luego perfeccionarlos, guiados cuidadosamente por el docente. Esto coincide con lo expuesto por Zamora (1981) quien recomienda "enseñar ortografía en todo texto escrito por los alumnos" (p.167).
3. Modificar la forma como juzga los errores y aciertos de la escritura de sus alumnos. Los errores deben entenderse algunas veces, como riesgo del que aprende o como errores constructivos.

Otro planteamiento interesante en relación con el aprendizaje de la ortografía es el que presenta Salgado (1985). Según este autor, el aprendizaje ortográfico implica una modificación en la conducta y trae como consecuencia la capacidad de "transferir lo aprendido a nuevas situaciones y generar un nuevo repertorio de respuestas" (p.14). Esto no es nuevo, pues se basa en definiciones ya conocidas, por ejemplo la de Gagné (1979); pero, aplicado a la enseñanza de la ortografía, supone una modificación en la "didáctica de la memorización de reglas", que ha sido -y sigue siendo- el método casi único de maestros y profesores.

Las reglas ortográficas memorizadas mecánicamente no promueven el aprendizaje verdadero de la ortografía y, como procedimiento deductivo, ya fueron superadas (Sánchez, 1972). Sería preferible, de considerar útiles algunas reglas ortográficas, utilizar el método inductivo para que los alumnos las descubran por sí mismos.

De todas formas, se debe tener en cuenta que "las excepciones de las reglas son más numerosas que las mismas reglas.

Bastaría tener presente que no más del diez por ciento (10%) de las palabras del idioma español tienen una ortografía tal que puede ser aprendida aplicando las tradicionales reglas ortográficas" (Zamora, 1981, p.171). Algunos de ellas podrían constituir un elemento auxiliar si los alumnos entienden de dónde y por qué surgieron, pero nunca deberían convertirse en el recurso más usado para tratar de enseñar ortografía.

Salgado (1985) recomienda observar el trabajo escrito por el alumno (sea composición, dictado u otro). Así, el escrito no será producto de la simple memorización de palabras, sino de la capacidad del alumno para discernir posibilidades de error y elegir recursos para no cometerlo, de acuerdo con el criterio de corrección idiomática que se haya empleado. "De este modo, afirma Salgado (1985, p.17), el aprendizaje ortográfico dejará de ser un quehacer árido y agotador, una actividad esencialmente memorística, y se convertirá en un aprendizaje reflexivo, sin carácter punitivo, al alcance de la mayoría del alumnado".

Conviene hacer referencia también a otro recurso empleado con frecuencia como método para "enseñar" ortografía: el dictado a primera vista. Aunque su utilización puede ser conveniente en casos muy específicos (diagnóstico, comprobación), debemos indicar que este tipo de dictado puede, al contrario de corregir, más bien fijar errores de escritura en los alumnos. Si creemos en las bondades del texto estudiado ortográficamente, de acuerdo con objetivos bien definidos, que luego se dicta, con el afán de fijar las grafías correctas de las palabras y establecer relaciones entre imágenes acústicas e imágenes gráficas. En este caso, el dictado no es un método, sino el paso final de un proceso cuidadosamente conducido.

Precisamente para conducir ese proceso de aprendizaje reflexivo de la ortografía es especialmente apropiado -según nuestro criterio- el procedimiento llamado "viso-audio-motor-gnósico" que propone Fernández en su *Libro del Idioma I* (1969, p. 74-76). Este autor, de sobra conocido en el medio educativo costarricense, indica que "el procedimiento viso-audio-motor-

gnósico de enseñanza ortográfica se basa, principalmente, en el principio de que el estudio de la escritura de las palabras, debe poner en juego distintos tipos de sensaciones: "visuales", "auditivas", "motrices", etc. y los procesos mentales (gnósicos) necesarios para lograr luego una correcta evocación de los vocablos" (p.74). Se propone la utilización de este procedimiento para estudiar trozos no muy grandes, con la idea de que es más conveniente analizar y aprender palabras en contexto y no simplemente memorizar listas de vocablos previamente elaboradas. Además de poner en juego distintas sensaciones y procesos mentales, esta técnica hace énfasis en la autocorrección de los errores cometidos, por parte de los alumnos, más que en la nota que asigna el profesor para "castigar" esos errores.

Diversas y útiles recomendaciones para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía ofrece Sánchez (1972) en el capítulo titulado "Enseñanza y recuperación de la ortografía". Las actividades que propone, particularmente los "juegos ortográficos", constituyen recursos sencillos y muy útiles para el docente y para los alumnos, sobre todo.

Urria (1988) recomienda, para el aprendizaje de la acentuación, combinar los ejercicios escritos de diversa índole con grabaciones de cinta magnetofónica y tarjetas con palabras e ilustraciones. Estos ejercicios integran lo oral y lo auditivo con lo escrito, pero no se llega a los ejercicios escritos si no se ha logrado la destreza para identificar con toda precisión la sílaba acentuada en cada palabra. La autora citada indica los pasos del proceso de aprendizaje así:

- a. Análisis de la palabra oral para conseguir una correcta discriminación auditiva del acento de intensidad, del hiato y del diptongo, evitando toda interferencia del fenómeno acústico con su representación gráfica.
- b. Formación de patrones acústicos de los fenómenos discriminados, tan vívidos que permitan su reconocimiento de manera global e instantánea.
- c. Tratamiento de las reglas para el uso de la tilde.
- d. Formación de patrones visuales y motores que permitan tildar automáticamente las palabras en forma correcta" (p.11).

Como se comprenderá es necesario e indispensable que los alumnos dominen los pasos a) y b) antes de seguir adelante. De lo contrario, se logrará un aprendizaje defectuoso y pasaje-ro que se reflejará luego en la escritura incorrecta de las palabras.

Los ejercicios para alcanzar el dominio de la discriminación auditiva, que incluyen algunos libros, son variados. Por ejemplo, Rodríguez (1984, p.43-68) presenta una serie que va desde los ejercicios de "ruido-silencio" hasta los que requieren percibir y discriminar sonidos, tonos, ritmos y acentos, y demostrar esa discriminación de alguna manera: representación gráfica, composición de canciones sencillas, producción de sonidos de distinta altura con botellas que tienen diferente cantidad de agua, e interpretación de una tonada sencilla acompañada de gestos indicadores de notas agudas o graves.

En fin, se trata de utilizar actividades y recursos sencillos que desarrollen habilidades en los alumnos y que contribuyan a un efectivo aprendizaje de la ortografía acentual, en un ambiente agradable para el alumno y para el maestro.

Conclusiones

A la pregunta "¿Se puede enseñar la ortografía acentual?" tenemos que contestar afirmativamente. No obstante, hemos de tener muy claras las dificultades y la variedad de factores que implica el acto de aprendizaje correspondiente a esa enseñanza. Esto para no descuidar ningún detalle y para elegir la metodología más apropiada.

Tal como lo dice Rodríguez (1984) en el epígrafe de este trabajo, las dificultades para el aprendizaje de la ortografía se originan, sobre todo, en una incorrecta selección y utilización de recursos didácticos que se debe, creemos, a que los maestros y profesores, en su mayoría, tienen una percepción equivocada de lo que significa enseñar ortografía.

Esperamos, con las reflexiones precedentes, contribuir a eliminar esa percepción equivocada y favorecer de alguna manera una modificación

en la forma de conducir el proceso de aprendizaje de la ortografía acentual.

Bibliografía

Avila, Raúl. "Análisis de textos escritos en una población escolar mexicana". En Ardila, Alfredo y Ostrosky-Solís Feggy. *Lenguaje oral y escrito*. México: Editorial Trillas, 1988.

Beirute, Leda y González, Olga. "El error ortográfico: un enfoque psicopedagógico para su prevención y remediación". En Memoria del Primer Congreso Latinoamericano de Lectoescritura. San José (Costa Rica), 1984.

Chavarría, Oscar. *La Ortografía en Perspectiva*. Cartago (Costa Rica): Editorial Tecnológico de Costa Rica, 1988.

Fernández, Mario. *Libro del Idioma I*. San José (Costa Rica): Trejos Hermanos, 1969.

Gagné, Roberto. *Las condiciones del Aprendizaje*. México: Interamericana, 1979.

García, Nidia. "Diagnóstico de ortografía en estudiantes costarricenses". *Educación*, Revista de la Universidad de Costa Rica. Volumen 11, Número 2, 1987.

Kiguel, Sonia M. "La enseñanza de la ortografía". *Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de Lectura. Año 10, Número 2, 1989.

Lobrot, Michel. *Alteraciones de la lengua escrita y remedios*. 2 ed. Barcelona (España): Editorial Fontanella, S.A. 1980.

Manrique, Ana M. y Signorini, Angela. "Del habla a la escritura. La conciencia lingüística como una forma de transición natural". *Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de Lectura. Año 9, Número 2, 1988.

Ministerio de Educación Pública. *Programa de Estudios I Ciclo Integrado*. San José (Costa Rica): Departamento de Publicaciones del M.E.P., 1991.

- Real Academia Española. *Esbozo de una nueva gramática de la Lengua Española*. Madrid (España): Espasa-Calpe S.A., 1978.
- Rodino, Ana M. y Ross, Ronald. *Problemas de expresión escrita del estudiante universitario costarricense*. San José (Costa Rica): EUNED, 1985.
- Rodríguez, Dionisio. *La disortografía, prevención y corrección*. Madrid (España): CEPE, S.A. 1984.
- Salgado, Hugo A. "Conciencia de oposición: un aporte para el aprendizaje de la ortografía". *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura Año 6, Número 4, 1985.
- Sánchez, Benjamín. *Lenguaje Escrito*. Buenos Aires (Argentina): Editorial Kapelusz, S.A. 1972.
- Ugalde, M. del Carmen "El Lenguaje. Caracterización de sus dos formas fundamentales: el código oral y el código escrito". *Educación*, Revista de la Universidad de Costa Rica. Vol. 12, No.2, 1988.
- Urria, Adriana. "Una experiencia pedagógica sobre ortografía acentual". *Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de Lectura. Año 9, No.2, 1988.
- Valembois, Víctor. "Del enfoque filológico al semiológico: el caso de la ortografía". *Cátedra*. Escuela de Estudios Generales (UCR). Año 1, Número 1, 1983.
- Zamora, Rolando. *Como enseñar castellano en I y II ciclo*. San José (Costa Rica): EUNED, 1981.